

Chapitre I

Regards d'enseignants de français sur le caractère culturel de leur profession

Érick Falardeau, CRIFPE, Université Laval
Denis Simard, CRIFPE, Université Laval

Introduction

Notre projet de recherche s'inscrit dans un contexte éducatif marqué, au Québec comme ailleurs, par des réformes qui touchent autant la mission de l'école et les programmes scolaires que les programmes de formation à l'enseignement, le rôle des enseignants et les approches qu'ils doivent adopter dans leurs pratiques de classe. Au Québec, l'énoncé de politique éducative (1997), *L'École, tout un programme*, a statué sur la nécessité de rehausser la dimension culturelle des programmes d'études et de favoriser une approche culturelle de l'enseignement. Le ministère de l'Éducation (2001) a ensuite demandé aux universités de former des enseignants cultivés. On rappellera à cet égard que le référentiel de compétences des enseignants (MEQ, 2001) repose sur deux grandes orientations : la formation d'un enseignant professionnel, capable d'agir efficacement dans des situations marquées par l'incertitude et le conflit de valeurs, et la formation d'un enseignant cultivé, héritier, interprète et critique des objets de culture à transmettre. La réforme des curriculums d'études du primaire et du secondaire et la réforme des programmes de formation initiale à l'enseignement ont donc ouvert un chantier de travail qui accorde à la culture une place plus importante dans l'enseignement et dans la formation initiale à l'enseignement. C'est précisément cette dimension du travail des enseignants, celle se rapportant à la culture, qui nous a intéressés, et que nous avons examinée sous l'angle du rapport à la culture des enseignants et des dispositifs pédagogiques et didactiques qu'ils mettent en œuvre pour soutenir le développement culturel de leurs élèves.

Dans cette contribution, nous présenterons plus en détail le cadre de notre recherche, soit les outils théoriques et méthodologiques que nous nous sommes donnés pour étudier, dans le cadre de la discipline français, l'approche culturelle préconisée dans les nouveaux curriculums. Le cœur de notre propos consistera en une synthèse des pratiques enseignantes relatées qui prendra la forme d'une grille d'observation et de formation. Les données à partir desquelles nous avons construit cette grille peuvent être consultées dans d'autres publications (Falardeau & Simard, 2011a et 2011b).

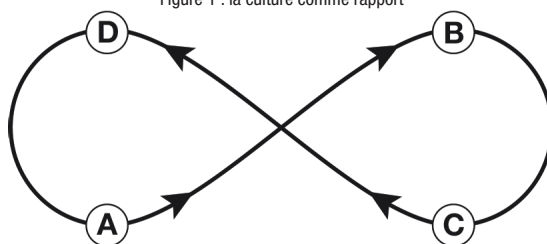
1 Présentation des aspects théoriques de la recherche

Que signifie le terme de « culture » lorsque nous parlons d'une approche culturelle de l'enseignement ? La culture peut être entendue d'une double manière, à la fois

comme objet et comme rapport. Quand nous parlons de la culture comme objet, nous postulons une définition de la culture à la fois moins large que le concept de culture développé par les sciences sociales et moins limitative que le concept de culture au sens individuel et normatif. Le mot *culture* signifie alors essentiellement un héritage collectif, « un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une communauté humaine particulière définie de façon plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin, 1989, p. 10). Dans la classe de français, cette définition de la culture touche aux contenus enseignés, à des pratiques, à des savoirs et à des objets disciplinaires. Toutefois, mettre ainsi l'accent sur la fonction de conservation et de transmission culturelles de l'école ne doit pas nous empêcher de porter attention au fait que toute éducation scolaire suppose toujours à la fois une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus d'enseignement destinés aux élèves. Cette nécessaire sélection et cette mise en forme didactique et pédagogique, voilà ce que désigne, pour le dire rapidement, la notion de culture scolaire.

Ainsi que l'illustre la figure 1, la culture comme rapport est un processus de construction et de transformation mettant en relation un individu, qui comprend toujours le monde d'une certaine manière (A), avec des acteurs, des objets et des pratiques culturels (B), lesquels entraînent un travail d'apprentissage conscient et volontaire (C) s'intégrant de façon créative à la structure de compréhension de l'individu. De cet apprentissage résulte une appropriation (D) des références de la culture seconde qui transforment la culture première du sujet et son rapport au monde ($D \rightarrow A' \rightarrow B' \dots$).

Figure 1 : la culture comme rapport



Cette double boucle représentant le symbole mathématique de l'infini illustre notre conception de la culture, comprise comme un processus dialogique toujours situé dans un contexte scolaire et social (E) et mettant en relation un sujet et un objet, c'est-à-dire un sujet qui se cultive par la médiation d'objets de culture.

L'invitation du ministère de l'Éducation du Québec à rehausser le niveau culturel de l'école avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2007) s'incarne principalement dans des contenus et des compétences qui vivent par et dans les disciplines scolaires. L'ancrage didactique nous paraît alors le plus approprié pour comprendre et analyser la façon dont l'école contribue à développer non seulement la culture des élèves, mais aussi le sens et la valeur qu'ils lui donnent dans leur vie et leur compréhension du monde. Pour nous, la question du sens est centrale. Ce n'est pas seulement la connaissance des différents types de textes ou

des grands auteurs des Lumières qui nous importe en français, mais bien la façon dont les élèves donnent du sens à ces connaissances, c'est-à-dire la manière dont ils parviennent à mettre en écho les questions posées par les connaissances scolaires avec leurs propres interrogations sur le monde, sur eux-mêmes et sur les autres. C'est cette idée de mise en écho qu'il faut retenir lorsque nous parlons du sens des objets et des savoirs. En d'autres mots, fait sens pour l'élève ce qui entre en écho avec sa vie, avec ses préoccupations, ses questions et ses attentes de sens, ce qui, du monde extérieur, résonne dans son propre univers culturel. C'est ainsi qu'ils s'intéressent à l'intention à l'œuvre dans la lecture et l'écriture de textes, à l'importance de la liberté, des droits humains, à la force de l'ironie comme discours social – discours qu'ils côtoient autant dans les médias que dans leurs relations quotidiennes. Ce sens attribué par une personne aux différentes connaissances et pratiques culturelles, voilà ce que nous voulons désigner par la notion de « rapport à la culture ». Là où la notion de rapport au savoir cherche à comprendre le sens que des sujets donnent à l'acte d'apprendre, celle de rapport à la culture cherche à saisir le sens et le rôle que des sujets donnent aux connaissances et aux pratiques culturelles dans leur compréhension du monde. La didactique du français, ainsi comprise dans une perspective culturelle, met non seulement l'accent sur la maîtrise des compétences disciplinaires, mais aussi sur le développement de l'élève comme sujet de culture, c'est-à-dire comme sujet pensant, aimant, riant, échangeant, partageant, et capable de choisir, dans un monde pluriel et complexe, en puisant dans un ensemble non structuré de ressources diverses.

À la lumière de ce qui vient d'être dit, peut-on alors évoquer *le* rapport à la culture d'un individu ? Si l'expression se fait l'écho de nombreuses autres notions comme celles du rapport au savoir, à l'écriture, le choix du déterminant défini « *le* » mérite d'être questionné, non pas pour une question de style, mais pour clarifier ce que recouvre la notion. Une personne ne vit pas *un* rapport à la culture, mais bien *des* rapports à la culture, en fonction des différents contextes dans lesquels elle est amenée à acquérir des connaissances, à réfléchir, à pratiquer une activité, à entrer en relation, etc. Même si nous écrivons « *le* rapport à la culture » et non pas « *les* rapports à la culture », par souci de continuité et d'uniformité avec les autres recherches ayant emprunté à la notion de « rapport à » (Charlot, Barré-de Miniac, Chartrand, Bucheton...), nous gardons toujours à l'esprit que le rapport à la culture est constitué d'un ensemble de relations à la culture – des objets, des pratiques, des acteurs... Dans cette perspective, on peut pratiquer la lecture de romans avec passion et s'intéresser à la difficile réalité politique des pays africains tout en restant indifférent à la réflexion grammaticale, à l'histoire du Moyen Âge ou à l'étude de la philosophie.

Une fois ce pluriel virtuel posé et justifié, on peut définir le rapport à la culture comme un ensemble plus ou moins organisé de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des pratiques et des objets culturels. C'est-à-dire un ensemble de relations fluctuantes qui ne répond à aucune règle, qui ne s'inscrit dans aucun système cohérent, comme le montre Bernard Lahire (2004) à propos de la mobilité culturelle des individus ; l'opéra côtoie ainsi le hockey – ou le football selon les pays ! – et l'écoute des émissions de variétés dans les pratiques des individus. En considérant les travaux de Lahire, on ne peut étudier le rapport à la culture des enseignants en cherchant une cohérence ou une consonance culturelle

dans leurs pratiques, d'autant plus qu'ils vivent et travaillent dans des contextes complexes qui appellent de nombreuses adaptations. Enfin, le rapport à la culture se définit par les multiples relations qu'entretient un sujet autant avec des savoirs qu'avec des personnes qui incarnent la culture – enseignants, amis, auteurs, journalistes... – ou des artefacts culturels, livres, disques, tableaux, journaux, films...

Comment appréhender cet ensemble plus ou moins organisé de relations culturelles dans le contexte de la classe et de l'enseignement ? Comme l'ont fait d'autres chercheurs avec la notion de « rapport à », nous avons cherché à prendre en compte la pluridimensionnalité du rapport à la culture. Il s'agit de trois composantes de la culture, toutes présentes à des degrés variables dans les relations qu'un sujet entretient avec des connaissances et des pratiques culturelles : la dimension subjective, épistémique et sociale. Ces trois dimensions ont émergé de nos lectures théoriques et des résultats préliminaires issus d'une recherche exploratoire que nous avons menée en 2003 auprès d'étudiants en enseignement au secondaire pour comprendre le rapport à la culture. Ce sont ces trois dimensions et leurs composantes qui guident notre analyse des discours des enseignants et nous permettent de comprendre les facteurs qui entrent en jeu lorsqu'un individu vit une expérience culturelle, quels que soient sa nature et le lieu où elle se déroule – même si, dans le cadre de notre étude, nous nous focalisons sur l'enseignement du français.

La dimension subjective nous permet de repérer dans les discours recueillis les éléments du rapport à la culture qui sont liés à la sphère du sujet. Elle englobe d'abord toutes ses pratiques culturelles, sans égard à leur légitimité, les projets culturels plus structurés dans lesquels il s'engage, ainsi que son histoire comme sujet de culture (Jellab, 2001), les multiples expériences culturelles vécues qui ont infléchi le sens qu'il prête à la culture. Elle considère aussi l'activité réflexive du sujet, sa capacité de mise à distance critique à l'égard des objets qu'il s'approprie et des pratiques auxquelles il se livre. La dimension subjective est aussi constituée des représentations de la culture. Ces représentations d'un savoir, d'une pratique ou d'un objet culturel jouent un rôle très important dans le sens qu'un individu prête à la culture. Même si ces représentations relèvent pour une part importante d'influences extérieures au sujet, celui-ci les assimile, se les approprie en les fondant à ses pratiques, à ses réflexions, à son histoire. Ainsi, comme Charlot (1997), nous considérons les représentations sociales comme des constructions subjectives, dans la mesure où elles sont une intériorisation de symboles sociaux.

Si les connaissances sont forcément partie intégrante du sujet, nous ne les intégrons pas dans la dimension subjective, les classant dans une dimension à part – la dimension épistémique –, étant donné leur grande importance dans le contexte scolaire. La dimension subjective considère néanmoins l'effort d'appropriation par un sujet de connaissances ou de pratiques culturelles. En d'autres mots, son activité d'apprentissage.

Les aspects axiologiques jouent un rôle de premier plan dans la dimension subjective. Ils désignent la valeur ou le sens (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) que l'individu attribue à la culture. Cette question du sens est à la source de la mobilisation du sujet dans des projets culturels : « [...] fait sens pour un individu quelque chose

qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées » (Charlot, 1997). La dimension psychoaffective est, elle aussi, déterminante dans la dimension subjective : sans désir, sans plaisir, nul investissement. Les aspects psychoaffectifs du rapport à la culture considèrent les sentiments et les désirs qui animent le sujet (Beillerot, 2000) dans sa relation avec des objets ou des pratiques culturelles : le sentiment d'adhésion ou de rejet ; le plaisir ou le déplaisir que l'on retire en se livrant à des pratiques culturelles ; le sentiment d'accomplissement ou la perte de sens qui en résulte.

La dimension épistémique recouvre principalement les énoncés liés au statut, à la place et au rôle des savoirs dans les relations que le sujet tisse avec le monde. Elle permet d'éclairer la façon dont les savoirs influencent à des degrés variables les pratiques culturelles d'un sujet. C'est dire que les savoirs jouent un rôle actif dans les pratiques culturelles, des plus esthétiques, intellectuelles et complexes aux plus populaires et spontanées. La dimension épistémique du rapport à la culture pourrait intervenir aussi bien dans la pratique et la compréhension d'une activité sportive, des mœurs et des valeurs d'une personne venue d'un pays étranger, que dans l'analyse d'une situation politique complexe, dans la mesure où les savoirs permettent au sujet de complexifier son rapport au monde en prenant en considération des connaissances qui éclairent sa compréhension.

En outre, la dimension épistémique permet au sujet de considérer les savoirs sous différents angles : d'abord historique, dans la mesure où tout savoir s'inscrit dans l'histoire des hommes, marquée par des controverses, des intérêts et des débats ; épistémologique aussi, parce que tout savoir implique des prises de position idéologiques et scientifiques, qui engagent des conceptions de la connaissance et de la réalité ; sociale, tout savoir s'inscrivant dans un champ de relations symboliques qui lui confèrent une légitimité plus ou moins grande ; critique, enfin, le savoir favorisant une prise de distance critique à l'égard des phénomènes culturels.

La dimension sociale place le sujet au cœur des relations qu'il tisse avec les hommes, les objets et les diverses interprétations du monde. De façon plus précise, elle touche au rôle des autres dans le développement culturel de l'individu, aux réseaux de socialisation dans lesquels il est impliqué (famille, religion, politique, loisirs, amitiés, profession, situation conjugale). Elle prend aussi en compte la façon dont le caractère multiethnique des relations d'un individu peut infléchir sa compréhension du monde ; le rapport à la culture, c'est aussi le rapport à la culture de l'Autre, venu s'établir chez soi et y apporter une autre façon de voir, un autre regard sur le monde. La prise en compte de l'altérité est un facteur social qui modifie en somme notre relation au monde ; elle entre ainsi en relation avec les dimensions subjective et épistémique du rapport à la culture et influence considérablement ce dernier.

La dimension sociale concerne aussi la place et le rôle que l'individu accorde à la culture dans ses relations sociales. Enfin, comme notre enquête est menée sur le terrain de l'école et que les enseignants interrogés évoquent abondamment leur expérience scolaire, la dimension sociale renvoie au rôle qu'ont joué l'école et les enseignants dans la structuration du rapport à la culture de l'individu.

Dans la classe, le rapport à la culture de l'enseignant semble avoir un impact sur le développement de la culture des élèves. Pour comprendre cette relation éminemment complexe, nous avons distingué deux plans complémentaires du rapport à la culture dans le cadre de l'enseignement, soit le plan individuel et le plan pédagogique. Ces deux plans sont à prendre comme les deux facettes du rapport à la culture d'un enseignant, qui interagissent entre elles sans le moindre déterminisme.

La culture médiatise toujours les relations entre les hommes. Chaque individu entretient forcément un rapport à la culture, en adoptant une distance plus ou moins critique à l'égard de ses pratiques et des acteurs culturels, peu importe sa profession, son éducation, son origine sociale, ses idéologies, etc. En étudiant ces questions, nous nous intéressons au plan individuel du rapport à la culture. S'agissant de l'enseignant, son intervention pédagogique l'oblige à prendre en compte le développement du rapport à la culture des élèves. Nous ne nous intéressons plus alors au seul sujet enseignant, mais au sujet élève tel qu'il est pris en compte par l'enseignant. Ainsi, quand un enseignant nous parle de la façon dont il met les élèves en activité pour qu'ils apprennent par exemple à interpréter un texte ou à structurer des paragraphes, nous analysons le plan pédagogique de son rapport à la culture. Nous tentons alors de trouver des traces du rapport à la culture de l'individu dans sa prise en compte du développement culturel des élèves. C'est alors que l'expression « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999) prend tout son sens : dans la relation pédagogique qu'il établit avec ses élèves dans la classe de français, l'enseignant doit non seulement leur transmettre des connaissances, mais aussi les accompagner dans une démarche d'appropriation de connaissances qui leur permettra d'enrichir leur compréhension du langage, de l'écriture, de la littérature et plus largement du monde.

2 Considérations méthodologiques

Pour recueillir nos données concernant le rapport à la culture des enseignants de français, nous avons interrogé dix-huit enseignants en adoptant la formule de l'entretien semi-dirigé. Voici les thèmes à propos desquels nous les avons interrogés :

- leur parcours culturel (les influences positives ou négatives, leurs liens avec leur enseignement) ;
- les lectures littéraires qui les ont marqués ;
- la perception qu'ont leurs élèves de la classe de français, des connaissances (leur rôle et leur place) ;
- l'intégration de la culture dans leurs pratiques d'enseignement (à partir d'exemples concrets choisis par les enseignants interrogés) ; La contribution de la discipline français à la formation culturelle des élèves ;
- les facteurs qui facilitent ou entravent l'intégration de leur propre culture dans leur enseignement.

Les entretiens transcrits ont été traités à l'aide d'une analyse de contenu en fonction des composantes du rapport à la culture qu'ils présentaient et de certaines caractéristiques langagières qui se sont avérées évocatrices au cours de l'analyse (la place du *Je*, les exemples, les métaphores, etc.). Ce travail nous a permis de peaufiner notre grille d'analyse et, par le fait même, de consolider le cadre théorique du

rapport à la culture, pour en arriver à la version finale de la grille qui apparaît à la page suivante. Toutes les catégories sont précédées d'un code alphanumérique renvoyant aux dimensions – par exemple, PIDSu-1 pour *Plan individuel, Dimension subjective, 1^{re} catégorie* – et permettant d'indiquer clairement dans les marges des transcriptions les catégories auxquelles sont associées les unités découpées¹.

Chaque transcription a été codée par deux assistants qui ont travaillé d'abord de façon isolée puis conjointement pour comparer leur codification et en arriver à un consensus sur le découpage des unités et sur leur codification. Nous avons par la suite regroupé les unités de chaque dimension, pour analyser l'importance de chacune dans le discours de chaque enseignant. C'est cette analyse préliminaire qui nous a permis de dégager les grandes lignes de l'approche culturelle que nous présentons dans la section suivante. Après avoir traité toutes les données recueillies par le biais des entretiens, il nous a semblé que notre principale contribution devait se concrétiser dans la formation des enseignants, avec les étudiants en formation initiale comme avec les enseignants en pratique, qui ont tous une idée de ce que signifie la culture dans l'enseignement du français – et dans les autres disciplines –, mais qui ne trouvent pas toujours les outils théoriques et pratiques pour inscrire leur enseignement dans une approche culturelle telle que nous la définissons.

Les trois dimensions retenues pour l'analyse – subjective, épistémique et sociale – s'inscrivaient dans une tradition théorique qui nous a permis de découper le discours des enseignants, c'est-à-dire d'isoler par exemple les savoirs ou les facteurs sociaux qui entrent en jeu dans une approche culturelle de l'enseignement. Cet isolement des différentes dimensions et de leurs composantes nous a permis de comprendre le rôle et l'importance spécifiques de chacune de ces composantes. Au terme de cette première analyse, nous avons tenté de reconstituer la complexité des pratiques enseignantes. Pour ce faire, nous ne pouvions recourir aux trois dimensions qui nous avaient permis de fragmenter les pratiques analysées ; il nous fallait mettre en relation toutes les composantes que nous avions isolées. Nous avons donc construit de nouvelles catégories, à partir des énoncés les plus récurrents dans chacune des dimensions analysées. Par exemple, à partir des unités isolées portant sur la nature et le rôle de connaissances, nous avons construit une catégorie inspirée de la pratique qui insiste sur l'importance des liens tracés par l'enseignant entre les connaissances et les pratiques culturelles. Une catégorie ainsi orientée sur l'activité de l'enseignant, sur les liens qu'ils tracent pour renforcer le RC de ses élèves, nous apparaissait susceptible d'illustrer ce que l'analyse du discours des enseignants nous permet de dire d'une approche culturelle de l'enseignement. Chacune des nouvelles catégories prend ainsi la forme d'observables, de gestes que pose un professionnel qui voit au développement culturel de ses élèves.

3 Proposition d'une grille d'observation

Ce travail nous a permis de dégager cinq caractéristiques de l'approche culturelle, qui proposent des repères utilisables pour accompagner des enseignants et des

1 Si des numéros sont manquants dans la grille, c'est que nous avons éliminé ou regroupé certaines catégories non pertinentes au cours de l'analyse, le but étant toujours de travailler avec des catégories suffisamment inclusives, qui intègrent de façon pertinente les données analysées, et suffisamment imperméables pour donner une spécificité aux thèmes découpés.

GRILLE D'ANALYSE DU RAPPORT À LA CULTURE

Plan individuel			
Dimension subjective		Dimension épistémique	Dimension sociale
PIDSu-1 : Pratiques culturelles		PIDE-1 : Nature des savoirs convoqués	PIDS0-1 : Rôle des autres dans le développement culturel
PIDSu-2 : Projets personnels		PIDE-3 : Rôle des savoirs	PIDS0-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales
PIDSu-3 : Réflexivité			
PIDSu-4 : Représentations de la culture		PIDE-4 : Représentations du savoir	
PIDSu-5 : Aspects psychoaffectifs			PIDS0-3 : Rôle de l'école
PIDSu-6 : Aspects axiologiques			PIDS0-4 : Rôle de l'enseignant et moyens pédagogiques mis en œuvre
PIDSu-7 : Représentations qu'a l'individu de sa culture			
Plan pédagogique			
Dimension subjective		Dimension épistémique	Dimension sociale
PPDSu-1 : Pratiques culturelles de l'élève		PPDE-1 : Nature des savoirs convoqués en classe	PPDS0-1 : Rôle des autres dans le développement culturel de l'élève
PPDSu-2 : Projets de l'élève			PPDS0-2 : Rôle de la culture dans les relations sociales de l'élève
PPDSu-3 : Réflexivité de l'élève		PPDE-3 : Rôle des savoirs en classe	
PPDSu-4 : Prise en compte des représentations culturelles de l'élève			
PPDSu-5 : Aspects psychoaffectifs de l'élève			PPDS0-3 : Rôle de l'école pour l'élève
PPDSu-6 : Aspects axiologiques de l'élève		PPDE-4 : Représentations du savoir de l'élève	PPDS0-4 : Rôle de l'enseignant et moyens pédagogiques mis en œuvre
PPDSu-7 : Représentations qu'a l'enseignant de la culture de l'élève			

étudiants en formation dans leur appropriation de ce que signifie développer la culture des élèves lorsque celle-ci est comprise comme objet et comme rapport :

1. la conscience qu'a l'enseignant de son rôle culturel
2. la légitimité culturelle des savoirs/pratiques/objets enseignés
3. une centration sur le sens et la valeur que les sujets donnent aux savoirs/pratiques/objets culturels
4. l'établissement de liens entre les savoirs/pratiques/objets culturels
5. une mise à distance du familier à l'aide de savoirs/pratiques/objets culturels

Chacune de ces caractéristiques de l'approche culturelle se décline sous un certain nombre d'observables, des gestes posés par un enseignant et à partir desquels on peut porter un jugement sur la manière dont est pris en compte le rapport à la culture des élèves. Elles peuvent de surcroît toutes se manifester dans des actions des enseignants comme des élèves, ceux-ci pouvant, dans leurs gestes ou leurs paroles, se faire l'écho des gestes de leur enseignant².

3.1 La conscience qu'a l'enseignant de son rôle culturel

Cette composante de l'approche culturelle ne s'inscrit pas à proprement parler dans les gestes que pose un enseignant, mais elle en conditionne toute l'organisation; c'est pourquoi nous disons qu'elle se situe en amont de l'approche, dans la conception que se donne l'enseignant de son rôle, et dans sa prise en compte de l'élève comme sujet de culture, même en dehors de l'école.

- Les pratiques de l'enseignant témoignent-elles de sa prise en compte de l'élève comme sujet de culture dans la classe et à l'extérieur de l'école? *L'approche culturelle implique que le savoir de l'école soit mis en lien avec la culture de l'élève, que l'on cherche à le former comme sujet de culture dans l'école certes, mais aussi à l'extérieur de ses murs. La finalité de l'approche culturelle n'est pas exclusivement scolaire; elle cherche avant tout à faire en sorte que les apprentissages disciplinaires permettent à l'élève de jeter un nouveau regard sur le monde.*
- L'enseignant planifie-t-il des activités culturelles (sortie au musée, au théâtre, visite d'un auteur à l'école, etc.) en se souciant de leur intégration à une démarche d'apprentissage (préparation de l'activité, réinvestissement en classe, etc.)
Pour entrer en rapport avec la culture à travers des sorties dites « culturelles », l'élève doit être accompagné, outillé par son enseignant pour s'approprier les codes d'une pratique qui lui est le plus souvent tout à fait étrangère. De surcroît, l'enseignant doit voir à articuler cette activité culturelle aux apprentissages propres à sa discipline, pour éviter que l'activité se surajoute à la classe comme un fard culturel qu'on applique au besoin, mais qu'on nettoie aussitôt la sortie terminée...

2 On trouvera une version schématisée de la grille d'observation au terme de la présentation qui suit.

- L'enseignant se pose-t-il comme un modèle culturel pour ses élèves (connaissances, passion communicative, modelage, questionnement, esprit critique, etc.) ?

Par la diversité et la pertinence de ses pratiques, de ses regards sur le monde, par ses connaissances, l'enseignant constitue pour ses élèves un modèle culturel ; il doit les inspirer pour les inciter à s'ouvrir à la culture de l'école. La sympathie des élèves pour leur enseignant ne relève pas que de critères affectifs ; elle dépend énormément du respect intellectuel et culturel qu'il impose.

- L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter le caractère culturel des activités réalisées ?

L'enseignement ne peut porter seul le discours culturel sur les objets enseignés ; il doit aussi voir à ce que les élèves apprennent à expliciter leur rapport à la culture, la façon dont ils entrent en relation avec des objets et des savoirs culturels, et les critères qu'ils se donnent pour nommer la culture.

3.2 La légitimité culturelle des savoirs/pratiques/objets enseignés

Ce critère se trouve du côté de l'objet culturel ; il concerne les enjeux liés à la reconnaissance des objets enseignés, sur le plan sociohistorique, sociopolitique et éducatif, chacun de ces regards entraînant des considérations différentes dans le choix des objets culturels.

- Les savoirs/objets/pratiques enseignés ont-ils une certaine légitimité patrimoniale ?

La légitimité patrimoniale est toute relative selon les nations et les époques qui la déterminent : le patrimoine jugé pertinent en France et au Québec diffère beaucoup. Les enseignants, les décideurs comme les parents attribuent une valeur symbolique à des objets parce qu'ils ont marqué leur nation ou leur époque de façon importante en en modifiant le cours, en devenant une référence, un jalon culturel. Ces considérations sont hautement légitimes pour justifier des choix culturels.

- Les savoirs/objets/pratiques enseignés ont-ils une certaine légitimité sociale ou éducative ?

La légitimité sociale est marquée par l'air du temps, les idées qui s'imposent à une époque, dans une société donnée. Ainsi en est-il des Domaines généraux de formation du programme de formation : l'environnement, les médias, etc. Elle est aussi marquée par l'actualité politique : l'ouverture culturelle par exemple. La légitimité éducative vise ce qu'une société souhaite faire apprendre à ses enfants : la littérature, la musique, la tolérance, la politesse, l'esprit critique, etc.

- L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter la légitimité des savoirs/objets/pratiques culturels sur les plans patrimonial, social ou éducatif ?

Les élèves doivent apprendre eux aussi à justifier la légitimité des objets culturels avec lesquels ils entrent en relation, en s'appropriant les

critères de l'enseignant, sans bêtement les répéter. Le sujet de culture est un sujet conscient, réflexif. Il revient à l'enseignant de solliciter ce discours, qui ne naîtra pas de lui-même au seul contact des objets.

3.3 Une centration sur le sens et la valeur que les sujets donnent aux savoirs/pratiques/objets culturels

Le rapport à la culture est d'abord une relation de sens, le sens qu'un individu donne à la culture et, en ce qui concerne l'école, celui que l'élève prête à l'activité ou à l'objet que lui propose son enseignant et qui conditionnera pour beaucoup son engagement dans la tâche, dans l'apprentissage.

- L'enseignant explicite-t-il l'articulation des savoirs enseignés aux tâches à réaliser (production, réception) ?
On l'a répété à de multiples reprises, le savoir en soi a peu de sens aux yeux des élèves s'il ne s'articule pas à une pratique culturelle significative, à une pratique langagière – qui n'a pas nécessairement à être plaquée à l'univers culturel des élèves. Or, l'élève n'est pas toujours en mesure de déceler cette articulation, dont l'explicitation par l'enseignant contribuerait souvent à renforcer le sens perçu par l'élève. C'est la sempiternelle question de l'utilité des savoirs...
- L'enseignant prend-il en compte le sens ou la valeur que les élèves attribuent aux savoirs/objets/pratiques culturels ?
Cette prise en compte du sens, c'est le pendant culturel de l'activation des connaissances pour la psychologie cognitive, la meilleure façon d'assurer la participation des élèves, leur travail. Souvent, cette prise en compte entraînera la planification d'activités intermédiaires, pour solliciter dans la culture de l'élève l'élément qui peut entrer en relation avec la culture de l'école et qui fera sens pour l'élève – l'objectif, répétons-le, n'étant jamais de se confiner aux références des élèves.
- L'enseignant fournit-il aux élèves les connaissances et les références qui leur permettront de s'approprier des objets et des pratiques culturels ?
Dans l'éventualité – extrêmement fréquente à l'école – où les élèves ne maîtrisent pas les connaissances qui leur permettraient d'entrer en relation avec les objets visés, il revient à l'enseignant de leur fournir les repères nécessaires, sans quoi le sens de la tâche leur échappera inévitablement.
- L'enseignant laisse-t-il une place en classe à la lecture subjective de l'élève à des fins d'apprentissage ?
Les travaux récents autour de la notion de sujet lecteur postulent que tout lecteur, peu importe son niveau de compétence, construit du sens dans un texte, selon ses expériences culturelles, ses connaissances, ses intérêts, ses rêves, etc. La prise en compte des lectures subjectives des élèves constitue un levier de choix pour mettre en valeur le sens de la lecture littéraire et développer leurs capacités ; la lecture n'est pas qu'une activité scolaire visant la maîtrise de notions décrochées de la subjectivité

des élèves ; c'est à cette dernière que se grefferont les apprentissages, pour mettre à distance le texte et la lecture qui en est faite, comme dans n'importe quelle lecture experte.

- L'enseignant recourt-il aux échanges entre pairs pour (co)construire du sens autour des objets/savoirs/pratiques culturels ?
En classe, le sens de la culture ne vient pas seulement de l'enseignant ou du sujet lui-même, il vient aussi des pairs, dont la contribution est précieuse pour amener chaque élève à s'engager dans la culture. Ceci parce que ces échanges reproduisent dans la forme scolaire le caractère social du rapport à la culture : on n'entre en relation avec la culture qu'à travers la médiation de l'autre.
- L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter le sens et la valeur qu'ils donnent aux savoirs/objets/pratiques culturels ?
Pour se faire sujets de culture, les élèves doivent apprendre à expliciter le sens qu'ils donnent à la culture ; celui-ci ne peut leur être toujours donné, prescrit. Cette prise de conscience facilite l'engagement.

3.4 L'établissement de liens entre les savoirs/pratiques/objets culturels

On l'a vu dans la figure 1, entrer dans un rapport à la culture implique l'établissement de liens entre des cultures, des savoirs, des personnes. L'approche culturelle repose sur la mise en écho de la culture de l'école avec celle de l'élève. C'est ce qui distingue une approche culturelle d'une approche centrée sur les contenus, qui vise essentiellement l'apprentissage de notions disciplinaires, sans penser explicitement l'articulation des connaissances apprises à la façon dont un sujet réel comprend le monde.

- Les sous-domaines (volets) de la classe de français sont-ils enseignés de façon décloisonnée (liens savoirs/pratiques) ?
Pour que l'élève établisse des liens entre les savoirs disciplinaires et les pratiques langagières de la classe de français, ceux-ci doivent être enseignés de façon intégrée : au risque de nous répéter, la grammaire et l'histoire de la littérature n'ont de pertinence que si elles permettent de lire et d'écrire avec un peu plus de compétence.
- L'enseignant explicite-t-il les liens entre les savoirs/objets culturels, leur histoire ou les sociétés ?
Les savoirs et les objets culturels sont les produits d'une histoire, de sociétés qui les ont élaborés, et leur apprentissage implique un effort constant de mise en relation. Les élèves ne peuvent deviner ces liens qui contribuent grandement à la perception du sens des apprentissages, car les objets et les savoirs culturels mis en relation avec les contextes qui les ont construits perdent leur caractère arbitraire ; ils s'insèrent dans des chaînes qui lient la culture et les hommes et auxquelles les élèves peuvent se raccrocher.

- L'enseignant explicite-t-il les liens entre les savoirs/objets culturels et la culture (savoirs et pratiques) des élèves?
L'enseignant qui souhaite faire participer ses élèves à une approche culturelle de l'enseignement doit avoir le souci constant de lier la culture de l'école à celle des élèves, parce qu'il cherche avant tout à ce que le savoir de l'école éclaire et enrichisse la vie des élèves, leurs pratiques langagières et plus largement culturelles, pas seulement leurs apprentissages scolaires.
- L'enseignant explicite-t-il les liens entre les activités culturelles proposées (musée, théâtre, randonnée urbaine, etc.) et les contenus de la classe de français?
Ces activités ne sont pas culturelles en soi, malgré leur haute légitimité sociale; introduites dans le cadre du cours de français, elles doivent être articulées aux contenus disciplinaires de façon explicite pour que les élèves leur donnent un certain sens.
- L'enseignant trace-t-il des liens entre les savoirs/objets/pratiques culturels et le rattachement des élèves à une communauté francophone?
Nous avons expliqué dans le chapitre précédent à quel point l'identité francophone était au cœur du rapport à la culture en classe de français, car elle constitue le lien le plus solide entre l'école et les pratiques langagières des élèves, des plus légitimes d'un point de vue scolaire à celles qui en sont – en apparence seulement – les plus éloignées, le clavardage, la lecture dans Internet, etc.
- L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter les liens qu'ils perçoivent entre les savoirs/objets/pratiques culturels?
Pour que les liens établis par l'enseignant fassent sens, les élèves doivent être en mesure de se les approprier, et la seule voie que peut emprunter l'enseignant pour s'en assurer est de les amener à expliciter la compréhension qu'ils en ont.

3.5 La mise à distance du familier à l'aide de savoirs/pratiques/objets culturels

C'est la finalité de l'approche culturelle : la mise à distance par l'élève de sa culture par la médiation des objets et savoirs de l'école. Toutes les autres composantes de notre grille d'observation, la création de liens comme l'explicitation du sens, culminent dans cet effort d'enrichissement du rapport à la culture.

- Les apprentissages grammaticaux et discursifs aident-ils les élèves à réfléchir à leur façon d'utiliser le langage (ce qu'ils font lorsqu'ils lisent/écrivent des textes ou communiquent oralement)?
La grammaire ne sert pas à apprendre la grammaire, elle sert avant toutes choses à étudier le langage comme un objet de communication et non seulement comme un outil. À travers l'étude du système de la langue, l'élève apprend à maîtriser des phénomènes langagiers qui en feront un meilleur scripteur/lecteur/locuteur. L'étude de la grammaire doit toujours être ramenée à cette finalité langagière.

- L'étude des procédés langagiers dans les textes littéraires participe-t-elle à la compréhension et à l'interprétation que construisent les élèves et à leurs productions écrites ?

L'étude des procédés langagiers dans les textes littéraires constitue une entrée à privilégier pour la mise à distance du sens : le savoir construit autour de l'écriture littéraire et l'identification de procédés renforcent la capacité des élèves à apprécier les effets, les modes de représentation autant que les représentations. Identifier une métaphore est un exercice vain si cette identification ne débouche pas sur une analyse même rapide de l'effet produit – ou ressenti par le lecteur.

- L'étude des textes littéraires, courants ou de médias divers aide-t-elle les élèves à se donner des critères pour critiquer ?

L'école québécoise s'est explicitement donnée pour mandat de développer l'esprit critique des élèves, soit leur capacité à se doter de critères pour porter un jugement sur un objet culturel. Ce jugement ne se limite pas à l'opinion ; il repose sur la construction d'arguments liés à la maîtrise par les élèves de connaissances disciplinaires : la qualité de l'écriture, les caractéristiques des personnages, l'intérêt de l'histoire, la qualité de l'information, la présentation visuelle, le message transmis, etc.

- L'étude des textes littéraires, courants ou de médias divers amène-t-elle les élèves à prendre conscience de leurs préjugés, de leurs valeurs, de leurs opinions, etc. ?

Les préjugés des élèves, leurs valeurs, leurs opinions constituent le noyau dur de leur culture première. Les textes qu'ils lisent à l'école présentent des réservoirs de possibles inépuisables pour entrer en relation avec d'autres représentations du monde qui facilitent le travail de mise à distance.

- L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter leur travail de mise à distance ?

L'enseignant n'a pas d'autres moyens de vérifier si les élèves ont effectué un travail de mise à distance que de passer par leur discours, à travers des entretiens individuels, des textes écrits – quoique pour plusieurs le langage écrit constitue un obstacle à l'expression du travail intellectuel effectué. Accompagnés de leur enseignant, les élèves apprendront à mettre des mots sur les échos qu'ils perçoivent entre leur culture et celle de l'école et la manière dont cette dernière leur permet de comprendre différemment leur monde.

4 Retourner à la voix des enseignants maîtres de culture

Toute grille d'observation ou d'évaluation porte en elle les germes d'un dérapage pédagogique : celui de forcer notre lecture du réel pour l'enfermer dans des cases hermétiques présentant souvent l'avantage d'éliminer les zones floues. Nous ne concluons pas ce texte en proposant la recette d'une approche culturelle réussie en cinq étapes. Nous ne proposons humblement qu'une synthèse de nos

observations et de nos analyses dans une forme davantage compréhensible en un coup d'œil que l'ensemble des données que nous avons recueillies et analysées au cours de notre recherche. En même temps qu'elle propose des pistes de formation des maîtres, cette synthèse ouvre des pistes de recherche intéressantes, notamment en ce qui concerne les impacts des pratiques enseignantes retenues dans cet article sur l'engagement des élèves et la qualité de leurs apprentissages. En effet, dans quelle mesure la prise en compte du sens des savoirs ou de la réflexivité des élèves favorisent-elles le développement des compétences disciplinaires? Ces questions resteront ouvertes tant que nous n'étudierons pas finement la relation entre les performances des élèves, leur développement culturel et les méthodes préconisées par leur enseignant. Mais en attendant ces travaux à venir, ce qui plane dans les cases carrées de notre grille, c'est le souffle de ces enseignants cultivés et passionnés que nous avons rencontrés. Derrière la recherche de sens, l'explicitation de liens, l'effort de mise à distance, il y a l'humour, l'intelligence, la curiosité, la sensibilité et, surtout, la générosité d'hommes et de femmes qui nous ont ouvert leur classe, et nous les en remercions vivement. Leurs propos sur la culture et l'enseignement du français ont contribué à donner corps à l'approche culturelle.

Références

- Beillerot, J. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Falardeau, É. & Simard, D. (2011a). Le rôle de l'affectivité dans l'enseignement de la littérature : portraits d'enseignants lecteurs. Dans Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. *Textes de lecteurs en formation* (pp. 61-70). Bruxelles : Peter Lang.
- Falardeau, É. & Simard, D. (2011b). Quelle articulation langue-littérature pour quels rapports à la culture? *Diptyque*. Mars 2011.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture*. Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise* (Secondaire, 2e cycle). Québec : Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/>[On line]. Consulté le 26 novembre 2010.
- MEQ – Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* (Primaire). Québec : Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>[On line]. Consulté le 26 novembre 2010.
- Zakharthchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

L'approche culturelle se caractérise par :

1. la conscience qu'a l'enseignant de son rôle culturel
2. la légitimité culturelle des savoirs/pratiques/objets enseignés
3. une centration sur le sens et la valeur que les sujets donnent aux savoirs/pratiques/objets culturels
4. l'établissement de liens entre les savoirs/pratiques/objets culturels
5. une mise à distance du familier à l'aide de savoirs/pratiques/objets culturels

1. La conscience qu'a l'enseignant de son rôle culturel	Manifestations concrètes de l'activité de l'enseignant	Manifestations concrètes de l'activité des élèves
Les pratiques de l'enseignant témoignent-elles de sa prise en compte de l'élève comme sujet de culture dans la classe et à l'extérieur de l'école ?		
L'enseignant planifie-t-il des activités culturelles (sortie au musée, au théâtre, visite d'un auteur à l'école, etc.) en se souciant de leur intégration à une démarche d'apprentissage (préparation de l'activité, réinvestissement en classe, etc.) ?		
L'enseignant se pose-t-il comme un modèle culturel pour ses élèves (connaissances, passion communicative, modelage, questionnement, esprit critique, etc.) ?		
L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter le caractère culturel des activités réalisées ?		
2. La légitimité culturelle des objets/savoirs/pratiques enseignés		
Les savoirs/objets/pratiques enseignés ont-ils une certaine légitimité patrimoniale ?		
Les savoirs/objets/pratiques enseignés ont-ils une certaine légitimité sociale ou éducative ?		
L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter la légitimité des savoirs/objets/pratiques culturels sur les plans patrimonial, social ou éducatif ?		
3. La centration sur le sens et la valeur de la culture		
L'enseignant explicite-t-il l'articulation des savoirs enseignés aux tâches à réaliser (production, réception) ?		
L'enseignant prend-il en compte le sens ou la valeur que les élèves attribuent aux savoirs/objets/pratiques culturels ?		

L'enseignant cherche-t-il à éveiller l'intérêt des élèves pour des savoirs/objets/pratiques culturels ?		
L'enseignant fournit-il aux élèves les connaissances et les références qui leur permettront de s'approprier des objets et des pratiques culturels ?		
L'enseignant laisse-t-il une place en classe à la lecture subjective de l'élève à des fins d'apprentissage ?		
L'enseignant recourt-il aux échanges entre pairs pour (co)construire du sens autour des objets/savoirs/pratiques culturels ?		
L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter le sens et la valeur qu'ils donnent aux savoirs/objets/pratiques culturels ?		
4. L'établissement de liens		
Les sous-domaines (volets) de la classe de français sont-ils enseignés de façon décloisonnée (liens savoirs/pratiques) ?		
L'enseignant explicite-t-il les liens entre les savoirs/objets culturels, leur histoire ou les sociétés ?		
L'enseignant explicite-t-il les liens entre les savoirs/objets culturels et la culture (savoirs et pratiques) des élèves ?		
L'enseignant explicite-t-il les liens entre les activités culturelles proposées (musée, théâtre, randonnée urbaine, etc.) et les contenus de la classe de français ?		
L'enseignant trace-t-il des liens entre les savoirs/objets/pratiques culturels et le rattachement des élèves à une communauté francophone ?		
L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter les liens qu'ils perçoivent entre les savoirs/objets/pratiques culturels ?		
5. La mise à distance		
Les apprentissages grammaticaux et discursifs aident-ils les élèves à réfléchir à leur façon d'utiliser le langage (ce qu'ils font lorsqu'ils lisent/écrivent des textes ou communiquent oralement) ?		
L'étude des procédés langagiers dans les textes littéraires participe-t-elle à la compréhension et à l'interprétation que construisent les élèves et à leurs productions écrites ?		
L'étude des textes littéraires, courants ou de médias divers aide-t-elle les élèves à se donner des critères pour critiquer ?		
L'étude des textes littéraires, courants ou de médias divers amène-t-elle les élèves à prendre conscience de leurs préjugés, de leurs valeurs, de leurs opinions, etc. ?		
L'enseignant amène-t-il les élèves à expliciter leur travail de mise à distance ?		